

Hornstein, Walter

Sozialwissenschaftliche Gegenwartsdiagnose und Pädagogik. Zum Gespräch zwischen Modernisierungsdebatte und Erziehungswissenschaft

Zeitschrift für Pädagogik 34 (1988) 3, S. 381-397



Quellenangabe/ Reference:

Hornstein, Walter: Sozialwissenschaftliche Gegenwartsdiagnose und Pädagogik. Zum Gespräch zwischen Modernisierungsdebatte und Erziehungswissenschaft - In: *Zeitschrift für Pädagogik* 34 (1988) 3, S. 381-397 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-144845 - DOI: 10.25656/01:14484

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-144845>

<https://doi.org/10.25656/01:14484>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

pedocs
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 34 – Heft 3 – Mai 1988

I. Thema: Der Lernbegriff in der Philosophie

- | | |
|---|---|
| DIETRICH BENNER/
JÜRGEN OELKERS/
JÖRG RUHLOFF | Lernen: Nicht nur ein psychologisches Thema – Zur
Einleitung in den Thementeil 295 |
| FRIEDHELM BRÜGGEN | Lernen – Erfahrung – Bildung oder: Über Kontinuität
und Diskontinuität im Lernprozeß 299 |
| LUTZ KOCH | Überlegungen zum Begriff und zur Logik des Ler-
nens 315 |
| WINFRIED MAROTZKI | Zum Verhältnis von Lernprozeß und Subjekthypo-
these – Lerntheoretische Überlegungen am Beispiel
GREGORY BATESONS 331 |

II. Diskussion

- | | |
|------------------|---|
| PAUL RÖHRIG | Geschichte des Bildungsgedankens in der Erwachse-
nenbildung und sein Verlust 347 |
| HEINZ BUDE | Beratung als trivialisierte Therapie. Über eine Form
„angewandter Aufklärung“ im Angestelltenverhält-
nis 369 |
| WALTER HORNSTEIN | Sozialwissenschaftliche Gegenwartsdiagnose und
Pädagogik. Zum Gespräch zwischen Modernisie-
rungsdebatte und Erziehungswissenschaft 381 |

III. Rezensionen

- | | |
|----------------|--|
| RUDOLF LASSAHN | DIETRICH BENNER: Die Pädagogik Herbarts. Eine
problemgeschichtliche Einführung in die Systematik
neuzeitlicher Pädagogik 399 |
|----------------|--|

RUDOLF LASSAHN	JOHANN FRIEDRICH HERBART: Systematische Pädagogik 399
RUDOLF LASSAHN:	GERHARD MÜSSENER: J. F. Herbarts „Pädagogik der Mitte“. Sieben Analysen zu Inhalt und Form 399
HELMUT HEILAND	FRIEDRICH FRÖBEL: Ausgewählte Schriften. Fünfter Band: Briefe und Dokumente über Keilhau. Erster Versuch der Sphärischen Erziehung 405
KÄTE MEYER-DRAWE	WILFRIED PLÖGER: Phänomenologie und ihre Bedeutung für die Pädagogik 409
HELMUT HEID	GERHARD ZECHA: Für und Wider die Wertfreiheit der Erziehungswissenschaft 412

IV. Dokumentation

Habilitationen und Promotionen in Pädagogik 1987 417

Pädagogische Neuerscheinungen 441

Hinweise zur äußeren Form der Manuskripte für die „Zeitschrift für Pädagogik“ VI/VII

Contents

I. Topic: Concepts of Philosophical Learning

DIETRICH BENNER/ JÜRGEN OELKERS/ JÖRG RUHLOFF	Introductory Remarks 295
FRIEDHELM BRÜGGEN	Learning – Experience – Education, or: On Continuity and Discontinuity in the Process of Learning 299
LUTZ KOCH	Reflections on the Concept and the Logic of Learning 315
WINFRIED MAROTZKI	Some Remarks Concerning the Connection Between Process of Learning and Supposition of Subjectivity at the Example of GREGORY BATESON 331

II. Discussion

PAUL RÖHRIG	On the History and the Loss of the Educational Ideal in Adult Education 347
HEINZ BUDE	Counselling as Trivialized Psychotherapy 369
WALTER HORNSTEIN	Pedagogics and Sociological Diagnosis of Modern Society 381

III. Book Reviews 399

IV. Documentation

Habilitations and Doctoral Dissertations in Pedagogics 1987 417

New Books 441

Format Requirements of Manuscripts to be Submitted for Publication in the "Zeitschrift für Pädagogik" VI/VII

Sozialwissenschaftliche Gegenwartsdiagnose und Pädagogik

*Zum Gespräch zwischen Modernisierungsdebatte und Erziehungswissenschaft**

Zusammenfassung

Der Beitrag geht davon aus, daß die Rezeption der sozialwissenschaftlichen Modernisierungsdebatte in der Pädagogik bisher ihr Schwergewicht auf der Beschäftigung mit erkenntnis- und wissenschaftstheoretischen Aspekten dieser Diskussion hatte. Die Frage, welche Folgerungen sich aus gegenwärtig absehbaren Veränderungen sozialer Prozesse und Strukturen mit ihren Auswirkungen auf die Lebensverhältnisse der Menschen ergeben, ist demgegenüber bisher eher am Rande geblieben. Am Beispiel zweier Veröffentlichungen zur sozialwissenschaftlichen Gegenwartsdiagnose wird nach deren impliziten pädagogischen Konsequenzen gefragt und gezeigt, welche „Provokation“ derartige Veröffentlichungen enthalten, welche Nutzen die pädagogische Reflexion aus derartigen Analysen ziehen könnte und wie sie als Aufforderung zu eigenen Erörterungen und Untersuchungen zur Rolle von Erziehung und Erziehungstheorie im Prozeß der Modernisierung gelesen werden können.

1.

Für die klassischen theoretisch-systematischen Entwürfe der Pädagogik war es charakteristisch, daß sie sich immer, insbesondere was die Bestimmung der Aufgaben und Zielsetzungen der Erziehung betraf, innerhalb eines Rahmens bewegten, der als „gesellschaftstheoretisch“¹ zu bezeichnen ist, wenn damit gemeint ist, daß Erziehungsaufgaben im Hinblick auf eine jeweilige geschichtlich-gesellschaftliche Situation hin expliziert und innerhalb eines solchen Bezugsrahmens begründet wurden.

In der Gegenwart sind die Voraussetzungen für derartige systematische Entwürfe offensichtlich nicht mehr gegeben. Aber auch die Frage, in welchem Verhältnis konkrete Erziehungsaufgaben zu dem, was derzeit als „sozialwissenschaftliche Gegenwartsdiagnose“ firmiert, stehen könnten, präsentiert sich heute, nicht nur auf der inhaltlichen Ebene angesichts konkurrierender und widerstreitender Gegenwartsdeutungen, schwieriger und komplexer: Wohl enthält auch heute jede Bestimmung einer pädagogischen Aufgabe implizit eine Vorstellung über Gegenwart und Zukunft (und auch über die Vergangenheit, sofern immer auch die Frage nach den Überlieferungswerten zur Debatte steht). Aber die Ausdifferenzierung der Pädagogik in erziehungswissenschaftliche Teildisziplinen und die aus wissenschaftsmethodischen Gründen in der Entwicklung der Erziehungswissenschaft stattfindenden Ausblendungen haben dazu geführt, daß der Bezug zur geschichtlich-konkreten Situation, in der Erziehung stattfindet, nicht ohne weiteres in der

* zu J. S. COLEMAN: *The Asymmetric Society*. Syracuse (Syracuse University Press) 1982, dt.: *Die asymmetrische Gesellschaft. Vom Aufwachsen mit unpersönlichen Systemen*. Mit einem Vorwort von A. FLITNER. Weinheim u. Basel 1986 und zu U. BECK: *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt/M. 1986.

erziehungswissenschaftlichen Reflexion thematisiert wird. Dies führt dazu, daß der erziehungswissenschaftliche Diskurs, soweit er sich auf die Bestimmung der Erziehungsaufgabe richtet, und soweit er die geschichtlich-gesellschaftliche Dimension als Bedingung des Erziehungsprozesses ausdrücklich reflektieren will, über den eigenen Erfahrungsbereich hinaus sich mit den außerhalb der eigenen Disziplin vorliegenden Analysen zur gesellschaftlichen Situation ins Gespräch begeben muß.²

Diese Diskussion zur gesellschaftlich-geschichtlichen Situation der Gegenwart wird derzeit vor allem durch Konzepte bestimmt, in denen die Frage nach dem „Schicksal der Moderne“, nach Vollendbarkeit oder Unvollendbarkeit des „Projekts Moderne“ (HABERMAS) oder die Frage nach der „Postmoderne“ eine herausragende Rolle spielt. Entsprechende Analysen, wie diejenigen von HABERMAS (1985 a, 1985 b), aber auch diejenigen der französischen Poststrukturalisten haben auch die Pädagogik zu kritischer Auseinandersetzung herausgefordert (OELKERS 1983, 1987; FLITNER 1986; BENNER/GÖSTEMEYER 1987; LENZEN 1987).

An dieser Diskussion fällt unter einer pädagogischen Perspektive zunächst vor allem der Mangel eigenständiger pädagogischer Beiträge zum Thema auf. Dies ist umso verwunderlicher, als es eigentlich, wie vor allem OELKERS (1983) gezeigt hat, *das Thema der Pädagogik* ist, das hier verhandelt wird. Die Gründe dafür könnten in der paradigmatischen Entwicklung der Erziehungswissenschaft liegen; sie begünstigt offensichtlich kaum denjenigen Typus und Stil von Untersuchungen, in denen es um den Zusammenhang von geschichtlich-gesellschaftlicher Formation und der jeweiligen historischen Ausprägung der Erziehungsaufgaben geht³.

Das zweite Merkmal der Diskussion ist, daß sie sich – vielleicht mit Ausnahme der an die HABERMAS'sche Dichotomie von „System“ und „Lebenswelt“ anschließenden Erörterungen – sehr viel stärker auf die wissenschafts- bzw. erkenntnistheoretischen und philosophischen Aspekte der Modernisierungsproblematik bezieht als auf die konkreten sozialen Prozesse und gesellschaftlichen Strukturwandlungen, die die Bedingungen der Erziehung in der Gegenwart und in der absehbaren Zukunft bestimmen und damit auch für ihre Möglichkeiten von entscheidender Bedeutung sind. Dies bedeutet, daß sie stärker an den Konsequenzen für das *Nachdenken* über Erziehung interessiert ist als an der Frage nach den Möglichkeiten, Aufgaben und Problemen der Erziehung als *Praxis*, wie sie sich möglicherweise aus einer veränderten geschichtlichen Situation ergeben.

Diese Ebene der sich wandelnden sozialen Strukturen und Bedingungen wird nun in einem sehr entschiedenen Sinn des Wortes von den beiden hier zu diskutierenden Veröffentlichungen angezielt. Sie verfolgen das Ziel, stärker als andere Gegenwartsdiagnosen, die sich eher auf die „geistige Situation“ der Gegenwart beziehen, die sozialen Strukturwandlungen und Prozesse, die die Gegenwart bestimmen, und deren Linien, wie sie sich in die Zukunft, zumindest ein Stück weit, ausziehen lassen, darzustellen. Diese Gemeinsamkeit der angesteuerten Ebene ist es auch, die eine gemeinsame Besprechung dieser beiden Veröffentlichungen rechtfertigt und nahelegt – bei aller Unterschiedlichkeit im gewählten Ansatz, in den zentralen Perspektiven und auch in der „Grundstimmung“, von der sich die beiden Bücher jeweils tragen lassen. Unterschiedlich sind die beiden Veröffentlichungen auch

hinsichtlich der Art, in der die pädagogisch relevanten Aspekte behandelt werden.

In den Thesen und Analysen COLEMANS zum Modernisierungsprozeß steht dabei ausdrücklich im Vordergrund, wie sich dieser Prozeß auf das Aufwachsen und Leben der Menschen auswirkt. Er diskutiert selbst die pädagogischen Konsequenzen und Fragestellungen, die sich aus seinen Analysen ergeben, während in der BECK'schen Analyse der „Risikogesellschaft“ die Bezüge zu pädagogischen Fragestellungen indirekter, aber deshalb nicht weniger relevant sind.

2.

J.S. COLEMAN – auch in Europa bekannt geworden durch seine grundlegenden Studien zum Thema Jugend und Schule (COLEMAN 1961, 1974) und durch seinen Bericht an den Präsidenten der USA zur Problematik der Chancengleichheit im Bildungswesen (COLEMAN-REPORT 1966) – geht in seiner Analyse der gegenwärtigen Gesellschaftsformation von der folgenden, vergleichsweise holzschnittartig formulierten „einfachen“ These aus: Die Entwicklung der modernen Gesellschaften in den letzten hundert Jahren ist vor allem dadurch gekennzeichnet, daß in ihnen „korporative Akteure“ im Unterschied zu „natürlichen Personen“ ein starkes Gewicht bekommen haben und daß deren Bedeutungszuwachs zu einem Bedeutungsverlust der natürlichen Personen geführt hat. Korporative Akteure sind dadurch definiert, daß in ihnen Personen nicht primär als Personen agieren, sondern daß Positionen und die daran hängenden Tätigkeiten die entscheidende Größe darstellen. Dies bedeutet, daß Personen austauschbar sind. Korporative Akteure in diesem Sinn sind Industrieunternehmen, Verbände, Parteien, Behörden, bürokratische Institutionen – also das, was gemeinhin als „Organisationen“ bezeichnet wird. COLEMAN besteht auf der Bezeichnung „korporativer Akteur“, weil seiner Meinung nach der Begriff der Organisation „kein einheitliches und geschlossenes Handeln konnotiert“ (COLEMAN 1982, S. 48). Darauf kommt es ihm gerade an.

Das Vordringen und die Bedeutungszunahme dieser Organisationsform hat aber nun nach COLEMAN problematische Konsequenzen für die natürlichen Personen: sie werden aus immer mehr Bereichen des Lebens verdrängt; es kommt zu einer grundlegenden und die Gesellschaft im ganzen bestimmenden „Asymmetrie“, insofern korporative Akteure stets am längeren Hebel sitzen. So haben es z. B. die großen Industrieunternehmen in der Hand, den Markt zu steuern und damit Macht auszuüben. Für die Person hat dies schließlich die Konsequenz, daß sie zwar einerseits als Person „frei“, aber zugleich unerheblich wird. Sie wird austauschbar, ersetzbar.

Weiterhin hängen grundlegende Wandlungen im Bereich des Rechtes und der Funktion des Staates mit dieser Asymmetrie zusammen. Die Bedeutungszunahme der korporativen Akteure führt zu einer Stärkung der Macht des Staates, einerseits dadurch, daß der Staatsapparat nunmehr die Aufgabe übernehmen muß, das gefährdete Gleichgewicht zwischen Rechten von Personen und von korporativen Akteuren wenigstens einigermaßen zu sichern, also „Symmetrie“ herzustellen. Zum anderen deshalb, weil Personen unter diesen Bedingungen das Bedürfnis entwickeln, daß ein korporativer Akteur, in diesem Fall der Staat selbst, die Verantwor-

tung für sie übernimmt, nachdem die Korporationen alten Stils, wie etwa die traditionelle Familie als Produktions- und Versorgungsinstitution, sich aufgelöst haben. Die Entwicklung des modernen Staates zum Wohlfahrtsstaat läßt sich COLEMAN zufolge vor allem als ein Prozeß verstehen, der darin besteht, daß die Verantwortung für Personen an korporative Akteure übertragen wird. Daraus entstehen aber auch neue Formen der Abhängigkeit und der Risikoerfahrung und auch objektiv neue Risiken für die Menschen. Ihren Grund haben diese in den fehlenden Möglichkeiten, korporative Akteure zu kontrollieren und sie zur Verantwortung zu ziehen.

Die Erziehung schließlich ist in einer „asymmetrischen“ Gesellschaft nach COLEMANs Auffassung durch eine schwerwiegende und problematische Kluft zwischen der Familie als einer „anachronistisch“ wirkenden Korporation „alter Art“ und den modernen korporativen Akteuren gekennzeichnet. Die Kinder sind die Leidtragenden dieser Entwicklung: Ihre Erziehung ist in Frage gestellt. Das zeigt sich in dem Moment, in dem die Gesellschaft sich nicht mehr wie ehemals aus Familien aufbaut, also nicht aus einer Erweiterung der Familie besteht, sondern auf einem strukturellen Gegensatz von Familie und „Gesellschaft“ beruht. Dieser strukturelle Gegensatz zeigt sich vor allem am Aspekt von Verantwortung und Abhängigkeit: In der Familie hat das Familienoberhaupt Autorität und Verantwortung für Personen. Moderne korporative Akteure haben Autorität nur über Tätigkeiten und tragen letztlich keine Verantwortung. Daraus resultiert beim Übergang von der Familie in die Gesellschaft ein „Verantwortungsvakuum“, das dazu führt, daß Institutionen und Maßnahmen geschaffen werden müssen, z. B. in Form des Sozialwesens, um dieses Vakuum auszufüllen. Die problematischsten Folgen aber haben diese Verhältnisse nach COLEMAN in Bezug auf die Persönlichkeitstypen, die sie erzeugen: Unter den alten Bedingungen einer homogenen, aus der Erweiterung der Familienstruktur resultierenden Gesellschaftsformation gab es keine Ambitionen, die das Verhältnis von Pflichten und Rechten zugunsten der letzteren in Frage stellten. Pflicht war die entscheidende Größe, der man sich nicht entziehen konnte, während sich heute Pflichten nur noch auf „Amtspflichten“ beziehen, nicht aber auf Pflichten gegen andere als Personen. COLEMAN sieht die zunehmende Zahl der Scheidungen, die Krise der Familie und Phänomene wie individualistisch-egoistische Selbstbezogenheit als eine direkte Folge dieser sozialstrukturellen Veränderungen. Unter diesen neuen Verhältnissen – so COLEMAN – haben die Menschen zwar scheinbar ein großes Maß an Freiheit, aber sie haben keine Gelegenheit zu erlernen, wie man verantwortungsvoll mit den darin enthaltenen Möglichkeiten umgehen kann.

Wie kann unter diesen Bedingungen Erziehung „wiederhergestellt“ werden? Das ist für COLEMAN vor allem eine Frage an die Schule. Traditionell basierte sie auf einer funktionierenden Familie und ergänzte diese. Wenn aber unter den skizzierten Verhältnissen die ganze Konstellation fragwürdig geworden ist, muß auch die Schule neu konzipiert werden. Die Frage ist dann, wie die Schule heute aussehen müßte, damit sie die Sozialisationsaufgaben so erfüllen könnte, wie sie es für die damalige Sozialstruktur im 19. Jahrhundert getan hat. Das ist nach COLEMAN *erstens* und vor allem die Frage nach der Unterstützung der Eltern in Form von Information und Beratung. *Zweitens* stellt sich für ihn die Frage danach, wie ein soziales Arrangement aussehen müßte, das Kinder und Jugendliche veranlaßt, Charakter

und Verantwortungsgefühl (und nicht nur „Verstellung“ und „Falschheit“) zu entwickeln, und *schließlich* geht es darum, den Übergang vom Bildungssystem ins Erwachsenensystem besser zu lösen als gegenwärtig.

Als Antwort auf diese Fragen entwickelt COLEMAN zunächst eine Art „Gedankenexperiment“. Es beruht auf der Überlegung, daß die drei genannten Probleme am besten im Rahmen altersgemischter Organisationen der Sozialisation gelöst werden könnten. Dies würde erfordern, den Bereich der Arbeit so zu organisieren, daß die institutionelle Trennung von Ausbildung und Bildung einerseits, von Leben und Produktion andererseits aufgehoben würde und damit die Trennung der Generationen. Das *andere* Modell, das COLEMAN entwickelt, zielt in die entgegengesetzte Richtung: es geht von der Idee der Schule als einer „selbstbestimmten Gemeinschaft“ aus, lebt also vom Gedanken der Radikalisierung der Trennung von Jugend- und Erwachsenenwelt. Nach COLEMAN ist dies die realistischere der beiden Alternativen: Solange Schule strukturell isoliert ist – und das ist die jetzige Situation – kann sie Autorität nur gewinnen, wenn sie zu einer „selbstbestimmten Jugendgemeinschaft“ (ebd., S. 225) wird.

3.

Gegen die von COLEMAN vorgetragenen Analysen und Erörterungen lassen sich sicherlich eine Fülle von Einwänden und Bedenken formulieren. Manches erscheint sehr holzschnittartig, wenig differenziert, vieles ist aus theoretischen Prämissen abgeleitet, ohne daß nach den empirischen Befunden gefragt würde (das gilt z. B. für die These, daß die Eltern die Kinder als „öffentliches Gut“ und nicht von der persönlichen Verantwortung her betrachteten). Auch ganz allgemein wird man konstatieren, daß COLEMANS Analysen in mancherlei Hinsicht im Vergleich zum Stand der aktuellen gesellschaftstheoretischen Diskussion (vor allem auch auf internationalem Niveau) und der darin enthaltenen elaborierten Gegenwartsdiagnose sehr eigenwillig wirken. Dies betrifft das gewählte begriffliche Instrumentarium, mit dem COLEMAN operiert; es betrifft aber auch die Vorschläge zur Problemlösung, die er zur Diskussion stellt. Man hat Mühe, ihnen zu folgen – und zwar nicht nur, weil sie in so entgegengesetzte Richtungen gehen. Man kann sich auch kaum des Eindrucks erwehren, daß sie in der Betonung der „Wieder“-herstellung von etwas doch letztlich einen rückwärtsgewandten Zug tragen. So wenn es z. B. (ebd., S. 230) heißt: „Wir müssen diejenigen Elemente früherer Sozialstrukturen analytisch isolieren, die wünschenswerte Folgen hatten. Dann sind wir in der Lage, diese Elemente mit den heutigen Bedingungen zu verknüpfen, um so eine lebensfähige Sozialstruktur zu schaffen“. Hier stellt sich die Frage, wie weit hier nicht die Absicht des Soziologen, ein bestimmtes begrifflich-analytisches Instrumentarium zur Analyse von Gesellschaftsformen zu erproben, zu einem unhistorischen Denken führt, das Elemente vergangener Zeit als *Montagestücke* sieht, die in eine neue Struktur eingepaßt werden können. Dazu paßt auch ein doch im ganzen sich durchziehender pessimistisch-anklägerischer Unterton, der an Thesen von „Kulturzerfall“ denken läßt. Die Familie befindet sich in einer „feindlichen Umwelt“ und ist von „Zerrüttung“ bedroht. Zugleich wird konstatiert, daß die Eltern immer früher darauf verzichten, Autorität gegenüber ihren Kindern geltend zu machen, die „emanzipationsgeschichtliche“ Seite dieser Prozesse, die Kindern

und Jugendlichen selbst mehr Rechte und mehr Selbststimmung einräumt, wird überhaupt nicht gesehen. Zwar wehrt sich COLEMAN in dem abschließenden „Dialog“ gegen den Vorwurf, ein „idyllisches Bild“ vom Aufwachsen auf dem Land und eine nostalgische Orientierung zu haben – aber der Eindruck bleibt doch. Auf der anderen Seite sollten derartige kritische Hinweise nicht die Tatsache in den Hintergrund drängen, daß COLEMANS Buch eine Fülle provozierender Tatbestände und Zusammenhänge vorlegt, die in dieser Form bisher kaum beachtet und herausgestellt wurden. Das betrifft vor allem die Problematik einer Erziehung zur Verantwortung, die Frage nach den Möglichkeiten eines fruchtbaren Miteinanders der Generationen unter den heutigen Bedingungen, insbesondere der Schule, die Frage nach den Möglichkeiten und Aufgaben der Erziehung angesichts der Macht „unpersönlicher“ Systeme. Ich denke, die Pädagogik ist auf die damit formulierten Provokationen eine Antwort schuldig. Als Probleme der Erziehung heute und morgen sind diese Fragen unabweislich, auch wenn man nicht unbedingt der Meinung sein muß, daß sie in der von COLEMAN gewählten begrifflichen und kategorialen Form behandelt werden müssen.

4.

Während COLEMAN in seinen Analysen immer wieder eher rückwärts blickt, ist das Buch von U. BECK zukunftsorientiert. Der Autor versteht sein Buch selbst als ein „Stück empirisch orientierter, projektiver Gesellschaftstheorie“ (BECK 1986, S. 13). Es stellt einen Versuch dar, „gegen die noch vorherrschende Vergangenheit die sich heute schon abzeichnende Zukunft ins Blickfeld zu heben“ (ebd., S. 12). BECK sieht die gegenwärtige Lage in Analogie zur geschichtlichen Situation zu Beginn des 19. Jahrhunderts: Während dort der beginnende Modernisierungsprozeß die ständisch verknöcherte Agrargesellschaft auflöst und die Strukturen der Industriegesellschaft sich herausbilden, löst heute ein zweiter Modernisierungsschub die Konturen der Industriegesellschaft auf – und es ist seine These, daß dabei in einem komplizierten Wechselspiel von Kontinuität und Wandel eine neue gesellschaftliche Gestalt entsteht.

Heute geht es demnach nicht mehr um Modernisierung der Tradition – dies war die Situation zu Beginn des 19. Jahrhunderts –, sondern um die Modernisierung der Industriegesellschaft. Es ist die „Leitidee“ einer „reflexiven Modernisierung“ der Industriegesellschaft, die die zentrale Perspektive und These des Buches ausmacht. Dahinter steckt die Annahme, daß in diesem Prozeß der sekundären oder reflexiven Modernisierung die in der Industriegesellschaft selbst angelegten Widersprüche ebenso wie ihre Erfolge die innere Dynamik dieses Prozesses ausmachen. Die Widersprüche der Industriegesellschaft wirken sich insofern aus, als sie an dem zentralen Widerspruch leidet zwischen dem universellen Gehalt und Anspruch der Moderne und der nur partikular-selektiven Verwirklichung dieses Anspruchs in den Institutionen außerhalb von Wirtschaft und Technik.

Was dies bedeutet, zeigt sich zunächst am Beispiel der *Familie*: Auch in der Industriegesellschaft ist das Zusammenleben der Menschen weitgehend in Form der Kleinfamilie organisiert. In ihr stecken noch gleichsam „ständische“ Zuweisungen zur Gesellschaftslagen, die für Männer und Frauen je unterschiedlich aussehen. Diese Zuweisungen werden aber im Zeichen zunehmender Emanzipations- und Gleichstellungsansprüche der Frauen brüchig

und damit das ganze Gefüge von Ehe, Elternschaft, Liebe, Sexualität. Ähnliches zeigt sich in bezug auf den Bereich der *Arbeit*. Die Industriegesellschaft ist als „Arbeitsgesellschaft“ gedacht und wird deshalb üblicherweise auch in ihren Kategorien beschrieben. Heute zeigt sich in vielfältigen Formen (Flexibilisierung von Arbeitszeit und -organisation, Einführung von Mikroelektronik, strukturell bedingte Massenarbeitslosigkeit usw.), wie sich diese grundlegende Kategorie als Folge der technologischen, also einer in der Industriegesellschaft selbst angelegten Tendenz verflüchtigt.

Letztlich wirkt sich diese Dynamik auch in bezug auf die Programmatik des *Demokratiegedankens* aus: Einerseits wird mit der Industriegesellschaft der Anspruch der parlamentarischen Demokratie durchgesetzt, aber zugleich zeigt sich hier mit besonderer Deutlichkeit, daß die Durchsetzung nur halbiert erfolgt. Wirtschaft und technologische Entwicklung bleiben zunächst außerhalb dieses Demokratie-Anspruchs. Dies wird, so die These, in dem Moment deutlich und problematisch, in dem die Entwicklungen in den genannten Bereichen zu neuartigen Risiken führen und wo diese Bereiche zu den eigentlich dominanten Politikbereichen werden, während die klassischen, traditionellen Politikbereiche zugleich an Bedeutung verlieren.

Die Beispiele machen deutlich, inwiefern sich in der reflexiven Modernisierung in einem strikten Sinn des Wortes „Folgen“ des Industrialisierungsprozesses zeigen (und damit das Wechselspiel von Kontinuität und Neuem): Es sind überall die Konsequenzen einer industriegesellschaftlichen Dynamik, die das Neue, eben die Gestalt einer von sekundärer Modernisierung bestimmten Gesellschaftsformation, hervorbringen.

Die Leitidee der „reflexiven Modernisierung der Industriegesellschaft“ wird in drei verschiedenen Bereichen aufgesucht und dargestellt:

1. In dem Bereich, der mit dem Stichwort „*Risikogesellschaft*“ bezeichnet ist. Die zugrundegelegte These lautet: „Während in der Industriegesellschaft die ‚Logik‘ der Reichtumsproduktion die ‚Logik‘ der Risikoproduktion dominiert, schlägt in der Risikogesellschaft dieses Verhältnis um“ (ebd., S. 17). Risiken erhalten eine neue und zentrale Bedeutung. Technisch-ökonomischer Fortschritt wird immer mehr durch Risiken überschattet, sie können nicht mehr latent oder als vernachlässigenswerte Nebenfolgen, die nur punktuell und eingrenzbar überhaupt zu bedenken sind, angesehen werden, sondern sie werden so übermächtig, daß die Logik der Risikoproduktion und -verteilung zum dominanten Prinzip einer neuen Gesellschaftsformation wird. Während die Industriegesellschaft die Dominanz der Reichtumslogik und vor allem auch die Kompatibilität der Risikoverteilung unterstellt, gilt für die Risikogesellschaft, daß Reichtums- und Risikoverteilung inkompatibel sind und ihre Logiken miteinander konkurrieren. Das ergibt sich aus dem neuen Charakter der Risiken: Sie lassen sich nicht mehr, wie im 19. Jahrhundert, lokal und gruppenspezifisch begrenzen, sondern sind, wie die neuartigen Gefährungen durch Radioaktivität, die Verschmutzung von Gewässern, Luft und Natur, universell, klassen- und nationalitätenübergreifend – wie sich vor allem am Beispiel Tschernobyl gezeigt hat.

2. Der zweite Bereich, an dem die grundlegenden Thesen demonstriert werden, wird vom Autor unter dem Stichwort der „*Individualisierungsprozesse*“ abgehandelt. Die totale Durchsetzung der wohlfahrtsstaatlich abgesicherten Arbeitsmarktgesellschaft löst die sozialen Grundlagen von Klassen, regionalen Verbänden und Familien auf. Es kommt zu einer Freisetzung der Individuen, die einerseits deren

Handlungsspielräume erweitert, zugleich jedoch auch neue Formen von Angst und Risiken erzeugt.

3. Der dritte Bereich, anhand dessen die These von der reflexiven Modernisierung der Industriegesellschaft demonstriert und veranschaulicht wird, betrifft die Bereiche *Wissenschaft und Politik* und ihr Verhältnis zueinander. In allen Konzeptionen der Industriegesellschaft wird von der „Ausdifferenzierung und Spezialisierbarkeit“ der Bereiche Wissenschaft und Politik ausgegangen. „Wissenschaftssystem“ und „politisches System“ als unterschiedene gesellschaftliche Subsysteme sind der institutionelle Ausdruck dieser Konzeption. Demgegenüber ist die Situation, so die These, unter den Bedingungen einer „hochentwickelten Demokratie“ und einer „durchgesetzten Verwissenschaftlichung“ charakterisiert durch „Entgrenzungen“. „Erkenntnis- und Veränderungspotentiale werden ausdifferenziert, wandern aus den dafür vorgesehenen Orten ab und werden in einem bestimmten, veränderten Sinne allgemein verfügbar“ (ebd., S. 253). Das wird veranschaulicht mit dem Hinweis darauf, daß es unter solchen Bedingungen nicht mehr ohne weiteres entscheidbar ist, ob beispielsweise die Familienpolitik oder aber die Fortschritte der Humangenetik es sind, die die Dynamik der Veränderungen des menschlichen Zusammenlebens bestimmen – wobei dies im letzteren Fall ganz ohne Prozesse demokratischer Meinungsbildung und Mitwirkung geschieht.

Charakteristisch für die heutige Situation ist, daß Risiken gekennzeichnet sind durch ihre gesellschaftsverändernde Reichweite und – wie das eben erwähnte Beispiel zeigt – durch die besondere Rolle, die Wissenschaft bei ihrer Konstituierung spielt. Was diesen letzten Punkt betrifft, so ist die Entwicklung durch das Heraufziehen einer „wissenschaftsabhängigen“ wie zugleich „wissenschaftskritischen“ Risikogesellschaft bestimmt (ebd., S. 279). Zugleich werden Risiken zum „Motor der Selbstpolitisierung der industriegesellschaftlichen Moderne, mehr noch: dadurch verändern sich Begriff, Ort und Medien von der Politik“ (ebd., S. 330). Der Vorgang der „Entgrenzung“ der Politik bedeutet dabei zweierlei: Einerseits heißt dies, daß neben das politische System weitere Ansprüche treten und geltend gemacht werden (in Form von Initiativen, neuen sozialen Bewegungen usw.) und daß andererseits die technisch-ökonomische Entwicklung ihrerseits politisiert wird. Damit wird das Politische unpolitisch, und das Unpolitische politisch (ebd., S. 305). Dies heißt allerdings nicht, daß das *Versagen* der Politik zu diesen Entgrenzungsvorgängen führt, sondern es ist gerade der *Erfolg* der Politik, der zum Verlust staatlicher Interventionsmacht und zur „Entörtlichung“ der Politik führt (ebd., S. 311).

Wohin kann und soll die Entwicklung gehen, welche Zukunft ist möglich? Als Antwort auf diese Frage entwirft der Autor „Szenarien einer möglichen Zukunft“. Die Option „zurück zur Industriegesellschaft“ im Sinne einer „Reindustrialisierung“ hält er ebenso wie die Programmatik einer „Demokratisierung des technologischen Wandels“ wegen ihrer inneren Widersprüchlichkeiten für verfehlt. Die von ihm für wünschenswert gehaltene Zukunft wird mit dem Begriff und Programm einer „*differentiellen Politik*“ bezeichnet. Deren Programmatik und Umrisse ergeben sich aus der vorausgegangenen Analyse: Politik hat sich entgrenzt, ist ort- und mittellos geworden. Politik ist „nicht länger der einzige oder auch nur der zentrale Ort, an dem über die Gestaltung der gesellschaftlichen Zukunft entschie-

den wird“ (ebd., S. 371). Dies heißt: „Die Politik muß die Selbstbegrenzung, die historisch vollzogen wurde, nachvollziehen“ (ebd.). Es ist ein anderes Politik-Verständnis notwendig, um die eingetretene Lage zu verstehen: Sie ist charakterisiert durch zahlreiche „Subpolitiken“, die in – wiederum zahlreichen – Formen ihren Ausdruck finden.

5.

BECKS Buch hat unmittelbar nach seinem Erscheinen – wenige Monate nach den Ereignissen von Tschernobyl – vor allem in den Medien ein außerordentlich großes öffentliches Echo gefunden. Fernsehsendungen und Rundfunkbeiträge haben sich mit dem Buch befaßt. In der „ZEIT“ hat der Autor seine Grundgedanken selbst ausführlich zur Darstellung gebracht; der SPIEGEL brachte eine Spiegel-Geschichte (SPIEGEL 1987) und eine sehr kritische Rezension von K.O. HONDRICH (1987). Diese lebhafte Resonanz hat ihren Grund sicher nicht nur in der Brillanz und Eloquenz der Darstellung und Argumentation, die dieses Buch auszeichnen fern des soziologischen Idioms und Fachjargons, auch nicht nur in der anschaulich konkreten, von der Lust an zugespitzten und griffigen Formulierungen (ohne Niveauverlust!) bestimmten Sprachform. Entscheidend dürfte vielmehr sein, daß dieses Buch auf einen Nerv trifft, auf Gefühle, Erfahrungen, Ängste vieler, die in den Ereignissen von Tschernobyl, in der atomaren Rüstung, in den Entwicklungen der Gen-Technologie und vielem anderen die Existenz der Menschheit bedrohende Ereignisse sehen. BECK bietet ein Verstehenskonzept an, dessen Vorzug darin besteht, daß es den Katastrophen-Charakter der geschichtlichen Situation mit aller Deutlichkeit und Eindringlichkeit herausarbeitet, zugleich allerdings auch die Chancen sichtbar macht, die in dieser Situation stecken. Die Stärke seines Buches liegt darin, daß es die in der industriellen Entwicklung selbst wirksamen Antriebskräfte, ihre eigene Dynamik in den Mittelpunkt rückt und auf diesem Weg zur Einschätzung von Risiken und Chancen kommt.

Die soziologische Fachkritik, die sich in der Zwischenzeit an prominenten Stellen mit dem Buch befaßt hat (ESSER 1987; JOAS 1988; MACKENSEN 1988; HONNETH 1988), verweist auf der anderen Seite allerdings auch auf die „Schwachstellen“ des Buches. Sicher ist es berechtigt – in Übereinstimmung mit so gut wie allen Kritikern – nach der empirischen Evidenz der von BECK herausgestellten und behaupteten Zusammenhänge und Entwicklungen zu fragen (ESSER 1987); sicher wird man eine Tendenz zur „holistischen Argumentation“ (MACKENSEN 1988) registrieren. Man wird auch, mit einem Teil der Kritiker (SCHMID 1987; JOAS 1988) fragen, ob nicht gegenüber der Analyse und Beschreibung neuartiger Phänomene die aus der kapitalistischen Industriegesellschaft weiterwirkenden Sachverhalte, wie sie die Kapitalismuskritik herausgearbeitet hat, unterbelichtet bleiben, ja der Zweifel drängt sich auf, ob der Risiko-Begriff, wie er hier vielleicht wirklich zu wenig scharf und differenziert verwendet und kaum theoretisch expliziert wird, geeignet ist, als Schlüsselbegriff zur Analyse der Gegenwartssituation *im ganzen* zu dienen (ROTH 1987; JOAS 1988). Und schließlich wird man fragen müssen, ob BECK im letzten Teil seines Buches nicht allzu leichtfertig und vorschnell den spezifischen Anspruch und die spezifischen Möglichkeiten der Wissenschaft, gerade innerhalb der und für die von ihm beschriebene Problemkonstellation, zur Disposition stellt. So berechtigt

diese Einwände auch sind – sie ändern, gerade auch nach Auffassung der soziologischen Fachkritik, nichts daran, daß es sich bei dem Buch von BECK um einen höchst anspruchsvollen, anregenden Versuch der Gegenwartsdiagnose handelt, hinter den künftige Versuche, die Gegenwart zu beschreiben, nicht mehr zurückgehen können (MACKENSEN 1988, S. 12)⁴.

Aber was hat dieses Buch dem Pädagogen zu sagen? Es wendet sich nicht in erster Linie an Pädagogen oder die Pädagogik. Dennoch stellt es im ganzen, in seinem Grundgedanken und vor allem in der theoretischen Leitperspektive der „halbierten Modernität“ eine grundsätzliche Rückfrage und auch Herausforderung für die Pädagogik dar und zwar in einem doppelten Sinn:

Zunächst werfen die BECK'schen Analysen zur Entstehungsgeschichte und den Determinanten der Moderne die Frage nach der Rolle und Bedeutung der Erziehung in diesem Prozeß auf. Sie wird in dem Buch nicht zum Thema gemacht, aber sie erscheint im Rahmen der Erörterungen des Buches zur Rolle der Kultur im Industrialisierungsprozeß in einem aufschlußreichen Licht. Die entsprechende These des Autors geht dahin, daß sich Modernität im industriellen Entwicklungsprozeß gleichsam „ausgetobt“ hat in Ökonomie, Wissenschaft und Technik, daß sie dabei aber auf lebensweltliche Ressourcen zurückgegriffen hat, die noch aus der vorindustriellen Phase stammten. Von ihnen hat die erste Phase der Modernisierung noch zehren können. Die Industriegesellschaft hat, so die These des Autors, keine neuen kulturellen Lebensformen gefunden und entwickelt, sondern die vorhandenen mehr oder weniger „skrupellos“ verbraucht, und sie hat alle Probleme, die sich aus den modernisierten gesellschaftlichen Bereichen, also insbesondere aus Wirtschaft und Technik, ergaben, auf die alten Lebensformen abgewälzt. Sie lebt gleichsam davon, daß dort die entstehenden sozialen Kosten getragen und bewältigt werden.

In dieser Perspektive stellt sich dann die Frage, welche Funktion die Erziehung in diesem Zusammenhang hatte, und zwar die Erziehungspraxis ebenso wie die *theoretische Reflexion* über die Erziehung. Auf's Ganze betrachtet wird man konstatieren, daß die *Erziehungspraxis*, vor allem in den gesellschaftlich organisierten Feldern der Erziehung, also hauptsächlich in der Schule, diesem Muster entsprechend verlief. Die Schule ist ein besonders prägnantes Beispiel dafür, daß die gesellschaftlichen Organisationen der Moderne da, wo sie sich durchsetzen, auf Kosten der traditionellen Lebensformen sich ausbreiten und leben – wobei erst in der Gegenwart deutlich wird, daß die Schule bei dem Versuch, ihre Klientel für die Industriegesellschaft und ihre Anforderungen zu präparieren, in Widersprüche gerät; sie machen sich in Form sozialer und psychosozialer Kosten bemerkbar, die zunehmend als problematisch empfunden werden.

Sicherlich wären an dieser Generalthese Korrekturen und Modifikationen anzubringen, die auch auf eine Relativierung hinauslaufen. Es wäre auf die Rolle der Reformpädagogik und deren kulturkritische Attitüde zu verweisen, auf die Bestrebungen im Zusammenhang mit Jugendbewegung und die damit in Zusammenhang stehenden pädagogischen Intentionen. Aber im ganzen dürfte doch gelten, daß Erziehung den „Berufsmenschen“, und zwar primär bezogen auf seine industriell verwertbaren Qualifikationen, im Auge hatte.

6.

Neben dieser Frage nach der Rolle der Erziehung im historischen Prozeß der Herausbildung der Moderne, nach ihrem Beitrag für das Funktionieren der „halbierten Moderne“, ist nun aber auch *zweitens* die Frage von Interesse, wie denn die Aufgaben der Erziehung in der sich abzeichnenden „Risikogesellschaft“ zu bestimmen seien – wenn die Analysen, die der Autor vorlegt, etwas für sich haben.

Hier sehe ich folgende Perspektive: Aus den BECK'schen Analysen ergibt sich die Forderung, die reflexiven Potentiale der Moderne stärker als bisher auch für die Diskussion über die kulturell-gesellschaftliche Verfassung und deren Möglichkeiten und Alternativen zu nutzen. Das hieße Orte der Kritik und der theoretischen und praktischen Selbstverständigung zu ermöglichen (siehe im gleichen Sinn BÖHNISCH/SCHFELD 1985). In diesem Gedanken liegt eine Kritik herrschender pädagogischer Praxis, vor allem soweit sie in den gesellschaftlich organisierten Bereichen der Erziehung, also insbesondere in der Schule, stattfindet. Schule ist in ihrer heute vorherrschenden Form ein Beispiel für eine pädagogische Praxis, in der eben diese Diskussion weitgehend ausgeblendet und stillgelegt ist. Sie stellt sich, wiederum aufs Ganze gesehen, nur höchst peripher und in didaktisch entschärfter Form den geschichtlich sich aufdrängenden Fragen (HORNSTEIN 1984).

Die Kritik richtet sich gegen eine pädagogische Praxis, die gleichsam „bewußt- und geschichtslos“ auf eine unreflektiert und letztlich unbegriffen bleibende Form der Moderne hin erzieht, ohne die aus dem Prozeß der sekundären Modernisierung sich ergebenden neuen Konstellationen zu bedenken.

Aus dieser Sicht ergibt sich auch ein Verständnis der nicht übersehbaren Überlastungsphänomene im Bereich vor allem der schulischen Erziehung: Sie sind das Ergebnis einer fragwürdig gewordenen und nicht mehr weiter aufrechtzuerhaltenden Vernachlässigung der sozialen und kulturellen Voraussetzungen der öffentlich organisierten Bildung. Umgekehrt und positiv formuliert würde das dann heißen: Erziehung müßte so gestaltet werden, daß sie zur Teilnahme an der Diskussion über alternative Wege der Moderne, vom heutigen geschichtlichen Standort aus, befähigt, also zum „geschichtsfähigen Handeln“ (HEYDORN 1970).

7.

Auf einer konkreteren, auch praktischeren Ebene gibt es nun allerdings darüber hinaus eine Fülle von einzelnen Hinweisen, die pädagogisch reflektiert und auf mögliche Konsequenzen hin befragt werden müßten. Das gilt vor allem für die vom Autor schon früher (BECK 1983) vorgetragene These von einem neuen *gesellschaftlichen Individualisierungsschub* mit seinen durchaus ambivalenten Folgen, die einerseits dem Individuum neue Spielräume und Entscheidungsmöglichkeiten eröffnen, ihm zugleich aber auch die Aufgabe der Bewältigung der dabei auftretenden Unsicherheits- und Risikoerfahrungen aufbürden.

Dieser Individualisierungsschub verändert vor allem, wie die entsprechende Diskussion gezeigt hat, den Zuschnitt und die Aufgabenstruktur des Jugendalters (FUCHS 1983; BILDEN/DIEZINGER 1984; HORNSTEIN 1984). Zugleich verstärken sich an diesem Punkt die in

eine „Risikogesellschaft“ systematisch integrierten und sie konstituierenden Risiko- und Unsicherheitserfahrungen. Zu den allgemeinen Risiko- und Unsicherheitserfahrungen tritt die lebensaltersspezifische Erfahrung, daß es risikoreich und schwierig wird, seinen eigenen Weg zum Erwachsensein zu finden.

Herkömmlich – so läßt sich rückblickend feststellen – liegt in den gesellschaftlich vorgeformten, kollektiv abgestützten und kanalisierten Formen des Erwachsenwerdens in der ständischen Gesellschaft eine starke Reduktion von Angst und Unsicherheit. In diesem Kontext zu bewältigende Ängste sind solche des sozialen Abstiegs, die Angst vor dem Verlust der Klassenzugehörigkeit, aus dem eigenen Stand herauszufallen.

Dies spielt sich im Rahmen ererbter sozialer Klassenzugehörigkeit ab. Unter den neuen Verhältnissen, so der Autor, gibt es einen durchgreifenden, vor niemandem Halt machenden Individualisierungszwang, also die absolute Notwendigkeit, sich einen risikoreichen, nicht absehbaren individuellen Weg zu suchen. Dies wird noch verstärkt durch die Tatsache, daß „zugewiesene Gefährdungsschicksale“ in einer Risikogesellschaft über die an sozialer Klassenzugehörigkeit hängenden Gefährdungen hinaus in einer neuen Qualität auftreten und die durch Individualisierung entstehenden Unsicherheits- und Risikoerfahrungen verstärken.

Es wäre übertrieben zu behaupten, daß innerhalb der erziehungswissenschaftlichen Diskussion diese Thematik bereits eine Berücksichtigung gefunden hätte. Schon die Frage, in welcher Weise die Pädagogik möglicherweise traditionell an dieser Thematik beteiligt war, ist bisher so gut wie nicht thematisiert worden. Noch weniger ist diskutiert worden, ob und in welcher Weise pädagogische Praxis sich an der Aufgabe der Angst- und Risikobewältigung im Hinblick auf die Lebensbewältigung in einer Risikogesellschaft beteiligen und was sie hinsichtlich des Umgangs mit derartigen Ängsten leisten könnte.

Ein anderer wichtiger Aspekt betrifft die *Rolle des Wissens in der Risikogesellschaft* und daraus möglicherweise resultierende Konsequenzen für Erziehung und Bildung. Es ist ein plausibler, ja zwingender Schluß aus der Analyse, daß Politische Soziologie und Theorie der Risikogesellschaft nach BECK in ihrem Kern „Wissenssoziologie“ ist – weil sich alles im Wissen abspielt und demgegenüber die traditionelle Wirklichkeitserfahrung in den Hintergrund tritt. Risiken entstehen im Wissen, im Unterschied zu „realen“ Gefahren. Risiken sind interpretativ umleitbar und nur in Interpretationen zugänglich.

Was bedeutet das pädagogisch? Offensichtlich hätte eine solche These Konsequenzen für die Rolle des Wissens in der Bildung. Das Programm der „Wissenschaftsorientierung“, das vor allem in Zusammenhängen der Bildungsreform eine Rolle spielte, erscheint hier plötzlich in einem neuen Licht. Dort war nämlich von Wissenschaft als einer die gesellschaftliche Entwicklung bestimmenden „Instanz“ die Rede, und es galt, deren soziale Voraussetzungen, ihre gesellschaftlichen Implikationen und Folgen zu bedenken und die Fähigkeit des Umgangs mit Wissenschaft in diesem Sinn einzuüben. Dabei war die Vorstellung leitend, daß Wissenschaft eine vom übrigen Leben abgrenzbare eindeutige Instanz sei.

Im Lichte der BECK'schen Analysen stellen sich die Aufgaben komplizierter: Wenn die Rolle von Wissenschaft in dem dort analysierten Sinn prekär geworden ist, weil sie einerseits zur dominanten Instanz, andererseits zum Produzenten unabsehbarer Risiken geworden ist; wenn sie einerseits nach wie vor Legitimationsinstanz, andererseits in ihren Ansprüchen relativiert ist; wenn es zutrifft, daß Wissen in einer

„Risikogesellschaft“ ganz generell, vor allem aber auch im Hinblick auf die Wirklichkeitserfahrung eine neue Rolle spielt bzw. an die Stelle von Wirklichkeit tritt; wenn es zutrifft, daß sich ganz neue „Arbeitsteilungsstrukturen“ im Verhältnis von Wissenschaft, Praxis und Öffentlichkeit abzeichnen (BECK 1986, S. 262) – dann bedarf dies alles in höchstem Maße einer pädagogischen Reflexion, weil damit die herkömmliche Praxis und die ihr zugrundeliegenden Konzepte über die Rolle von Wissen und Wissenschaft im Bildungsprozeß und in gesellschaftlichen Prozessen als revisionsbedürftig, zumindest aber problematisch erscheinen.

8.

Abschließend einige Überlegungen zu der eingangs formulierten Frage, was denn die Erziehungswissenschaft von derartigen sozialwissenschaftlichen Analysen und Diagnosen lernen könnte.

Erstens scheint es mir für pädagogische Diskussionen ganz grundsätzlich wichtig und nützlich, wenn sie sich gelegentlich über die in den Denkgewohnheiten und Kategorien der eigenen Zunft gegebenen Schranken hinaus auch auf Analysen und Diagnosen stützt, die von außerhalb stammen. So erscheint eine Diskussion, wie diejenige, die gegenwärtig zum angeblichen „Ende der Erziehung“ geführt wird (GIESECKE 1985), auf dem Hintergrund derartigen Analysen plötzlich in einem neuen Licht. Indem sie die historische Relativität bestimmter Erziehungsformen – wie z.B. Erziehung als ein Vehikel der bürgerlichen Erziehung – deutlich machen, eröffnen sie Perspektiven auf den Wandel der Erziehung, der sich zugleich mit dem Gestaltwandel der Moderne vollzieht. Damit wird sichtbar, wie Erziehung sich verändert und wie das, was als „Ende der Erziehung“ ausgegeben wird, sich als ein im historischen Prozeß durchaus nachvollziehbarer Wandel erweist.

In diesem Sinn stellen auch COLEMANs Analysen eine nützliche Herausforderung für die pädagogische Diskussion dar. Dies gilt vor allem dann, wenn man die Analysen zur „asymmetrischen Gesellschaft“ und die daraus abgeleiteten pädagogischen Alternativen vor dem Hintergrund des 1974 erschienenen, aber nach wie vor höchst aktuellen, ja noch brisanter gewordenen Reports über die Jugendsituation (COLEMAN et al. 1974) liest. Dort wird in knapper und überzeugender Form dargestellt, wie der Prozeß der immer weiter fortschreitenden „Verschulung“ des Jugendalters zu massiven unerwünschten Nebenwirkungen führt, die darauf hinauslaufen, daß sich die ursprüngliche Konzeption dieser Art von Sozialisation, nämlich Integration durch Separation, um den Schutz der Jugend vor Ausbeutung zu sichern, heute in sein Gegenteil verkehrt, indem die immer weiter ausgeweitete „Scholarisation“ den Heranwachsenden genau jene Erfahrungen vorenthält, die sie für das Erwachsenwerden dringend benötigen. Auch an diesem Punkt läßt sich übrigens eine Parallele zu den BECK'schen Analysen herstellen:

COLEMAN und seine Mitautoren gehen davon aus, daß die mehr oder weniger automatische „Verschulung“ des Jugendalters historisch der Phase der Industriegesellschaft angehört (nachdem die vor-industrielle Gesellschaft diese Form von schulischer Sozialisation nicht kannte). Heute, so die These, ist diese Phase an ihr Ende gekommen, deshalb müssen neue, „pluralistische“, das Monopol der Schule aufbrechende Formen der Jugend-Sozialisation „erfunden“ und praktiziert werden, die der neuen historischen Situation gerecht werden. Schule wird dabei nach wie vor eine wichtige Rolle spielen, aber in relativierter Form: Sie wird ihre Struktur ändern müssen, der Wechsel von Schule und Arbeit wird einen wichtigen Platz

einnehmen, und sie wird im Zusammenhang mit anderen Institutionen, z.B. denen der Jugendarbeit, gesehen werden müssen.

Sicher sind derartige Vorschläge und Forderungen dem pädagogischen Denken nicht fremd. Aber ich denke, es ist allemal befruchtend und herausfordernd gegenüber den disziplininternen, oftmals vielleicht allzusehr nach Maßgabe vorgefertigter pädagogischer Optionen ablaufenden Versuchen, sich der Diskussion mit den Nachbarwissenschaften auch an dieser Stelle zu öffnen. Damit wird es auch möglich, unbefangener, selbstkritischer und distanzierter die Aufgaben und den Wandel der Aufgaben der Erziehung zu reflektieren als in den oft selbstbezogenen und in den Grenzen der eigenen Denktraditionen sich bewegenden Analysen und Diskussionen der Pädagogik selbst.

Zweitens können Analysen wie die hier vorgestellten aber auch als eine Herausforderung an die Pädagogik gelesen werden, die in derartigen Gegenwartsdiagnosen und Modernisierungstheorien herausgestellten Zusammenhänge und Entwicklungstendenzen in *eigenen*, von „pädagogischen“ Fragestellungen her konzipierten Analysen aufzugreifen und diesen in historisch-systematischen Untersuchungen nachzugehen. Das Programm, die Rolle der Pädagogik als Theorie wie als Praxis im Modernisierungsprozeß zu beschreiben, und von daher die Gegenwartssituation zu beleuchten, dürfte zu aufschlußreichen Einsichten führen. Ich vermute, daß sich daraus eine ganz neue Geschichte der Pädagogik schreiben ließe.

Auf jeden Fall wären substantielle Arbeiten und Analysen möglich, die nicht nur wichtige Beiträge zur „Ortsbestimmung“ der Erziehungs- und Bildungsproblematik für die Zwecke der eigenen Zunft erwarten ließen, sondern die auch die Rolle der Pädagogik im Rahmen der Kultur-, Sozial- und Geistesgeschichte profilieren würden.

Anmerkungen

- 1 Zur Problematik der Begriffe „Gesellschaftstheorie“ und „Gegenwartsdiagnose“ nur kurz folgende Hinweise: Im Text wird primär Bezug genommen auf Veröffentlichungen, die sich im weitesten Sinn des Wortes als Beiträge zur Modernisierungsdebatte verstehen lassen. Die Probleme, die sich in bezug auf die Rolle der aus der Kritischen Theorie abgeleiteten gesellschaftstheoretischen oder gegenwartsdiagnostischen Perspektiven ergeben (vgl. dazu DUBIEL 1983; BONSS/HONNETH 1982; BENHABIB 1982), wie auch diejenigen, die sich bezüglich der großen Zahl von Beiträgen zu einer Gegenwartsdiagnose aus den eher konservativ zu nennenden, dort dann auch eher gesellschaftsphilosophischen Positionen ergeben (dazu die Veröffentlichungen von BELL (1976) über LÜBBE (1987) bis zu ROHRMOSER (1980) und dem Sammelband von KOSLOWSKI u. a. (1986)), können hier nicht im einzelnen behandelt werden.
- 2 Eine systematisch aus dem Charakter der Erziehungswissenschaft abgeleitete Begründung für die Angewiesenheit der Pädagogik auf „kontinuierlichen Kontakt mit den Sozialwissenschaften“ liefert neuerdings H.-E. TENORTH in seinem außerordentlich anregenden Beitrag: „Dogmatik als Wissenschaft – Überlegungen zum Status und zur Funktionsweise pädagogischer Argumente“ (1987).
- 3 Die produktive Provokation, die das Buch von BECK enthält, zeigt sich auch in Diskussionen zur sich wandelnden Funktion des Rechts in der „Risikogesellschaft“; der Aufsatz von R. WOLF „Zur Antiquiertheit des Rechts in der Risikogesellschaft“ (1987)

zeigt, in welcher Weise die BECK'schen Thesen auch in dieser Hinsicht fruchtbare Diskussionen in Gang zu setzen geeignet sind.

- 4 Der im Text formulierten Einschätzung könnte mit dem Hinweis auf zwei Sachverhalte begegnet werden: Erstens, so ließe sich ein Gegenargument denken, haben sich doch gerade in den letzten Jahren in Form der ökologischen Pädagogik (KERN/WITTIG 1982), der Friedenspädagogik (FLITNER 1986) und feministischer Programme (SCHÖN u.a. 1987) innerhalb der Pädagogik Bestrebungen herausgebildet, die eben dies versuchen: nämlich auf der Basis und unter Berufung auf gesellschaftliche Veränderungen („Ökologie“, „Frieden“, „Frauenbewegung“) neue Aufgaben- und Zielbestimmungen der Erziehung vorzunehmen. Hier werden also, so ließe sich ein Einwand denken, aus der Diagnose von gesellschaftlichen Entwicklungen neue Definitionen der Erziehungsaufgaben abgeleitet. Ein zweites denkbare Gegenargument könnte auf die Tatsache verweisen, daß so gut wie alle pädagogischen Studiengänge, insbesondere die in den letzten Jahren neugeschaffenen Diplomstudiengänge vorsehen „gesellschaftliche“, „geschichtliche“, „soziale“ Voraussetzungen der Erziehung zu behandeln (LÜDERS 1987), also genau dies tun, was im Text als vernachlässigt und ungeklärt behauptet wird. Den im ersten Einwand enthaltenen Hinweis sehe ich eher als *Beweis* für die im Text geäußerte These, denn als *Widerlegung* und dies deshalb, weil die genannten Bestrebungen sich als „Sondergebiete“ der Pädagogik installieren müssen. Dies zeigt, daß das Verhältnis von Gegenwartsdiagnose und pädagogischer Aufgabenbestimmung zwar da thematisch wird, wo unübersehbare gesellschaftliche Entwicklungen Antworten dringend notwendig machen. Aber indem sie als Einzelantworten von einzelnen geltend gemacht werden, erweist sich, daß die Pädagogik offensichtlich nicht über die Kategorien und Verfahren verfügt, die für eine „systematische“ Berücksichtigung des hier zur Rede stehenden Zusammenhangs notwendig wären. Diese aus der kognitiven Struktur der Erziehungswissenschaft resultierende Situation spiegelt sich auf der wissenschaftspolitischen Ebene wider: die genannten Bestrebungen spielen eher marginale, an den Rand gedrängte Rollen. Zum zweiten Einwand ist zu bemerken, daß es einen wesentlichen Unterschied ausmacht, ob beispielsweise von sozialen „Bedingungen“ der Erziehung die Rede ist oder von der geschichtlichen Situation, innerhalb derer Erziehungsaufgaben sich stellen. Im ersten Zusammenhang werden Sozialstruktur, soziale Prozesse als der Erziehung vorausgesetzte, gleichsam unabhängige Variablen betrachtet, aus denen – tendenziell – Aufgaben der Erziehung „ableitbar“ sind; wenn nicht alles trügt, sieht die Praxis der Ausbildung allerdings eher so aus, daß gar kein Zusammenhang hergestellt wird zwischen derartigen „Bedingungen“ und den Erziehungsaufgaben. Dann stellt sich aber die Frage, wozu von solchen „Bedingungen“ die Rede ist. Im zweiten Fall ist von geschichtlichen Situationen als für den Menschen „aufgegebenen“ die Rede. Hier werden geschichtliche Situation und Erziehung in einem hermeneutisch-dialektischen Verhältnis gesehen; der Mensch nicht nur als Produkt seiner gesellschaftlichen Verhältnisse, sondern als in geschichtlichen Situationen sich verwirklichend und darin handelnd – diese zuletzt genannte Vorstellung liegt den im Text formulierten Einschätzungen zugrunde (s. dazu ausführlicher HORNSTEIN 1984).

Literatur

- BECK, U.: Jenseits von Stand und Klasse? In: KRECKEL, R. (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten. Sonderband 2 der Zeitschrift Soziale Welt. Göttingen 1983, S. 35–74.
- BELL, D.: The Cultural Contradictions of Capitalism. New York: Basic Books Incorp. 1976. Dt.: Die Zukunft der westlichen Welt. Frankfurt/M. 1979.
- BENHABIB, S.: Die Moderne und die Aporien der Kritischen Theorie. In: BONSS, W./HONNETH, A. (Hrsg.): Sozialforschung als Kritik. Frankfurt/M. 1982, S. 127–175.

- BENNER, D./GÖSTEMEYER, K.-F.: Postmoderne Pädagogik: Analyse oder Affirmation eines gesellschaftlichen Wandels? In: Zeitschrift für Pädagogik 33 (1987), S. 61–82.
- BILDEN, H./DIEZINGER, A.: Individualisierte Jugendbiographie? Zur Diskrepanz von Anforderungen, Ansprüchen und Möglichkeiten. In: Zeitschrift für Pädagogik 30 (1984), S. 191–207.
- BOHNISCH, L./SCHEFOLD, W.: Lebensbewältigung. Weinheim/München 1985.
- BONSS, W./HONNETH, A.: Zur Reaktualisierung der Kritischen Theorie. In: BONSS, W./HONNETH, A. (Hrsg.): Sozialforschung als Kritik. Frankfurt/M. 1982, S. 7–27.
- COLEMAN, J.S.: The Adolescent Society. New York: Free Press of Glencoe 1961.
- COLEMAN, J.S. Equality of Educational Opportunities. Washington: US Government Printing Office 1966.
- COLEMAN, J.S.: Youth-Transition to Adulthood. Report of the Panel on Youth of the President's Science Advisory Committee. Chicago/London: The University of Chicago Press 1974.
- DUBIEL, H.: Die Aktualität der Gesellschaftstheorie Adornos. In: FRIEDBURG, L. v./HABERMAS, J. (Hrsg.): ADORNO-Konferenz 1983. Frankfurt/M. 1983, S. 243–313.
- ESSER, H.: Rezension des Buches von U. BECK: Risikogesellschaft. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 39 (1987), S. 806–811.
- FLITNER, A.: Rezension v. J. HABERMAS: Der philosophische Diskurs der Moderne. Frankfurt 1985 und: Die neue Unübersichtlichkeit. Frankfurt 1985. In: Zeitschrift für Pädagogik 32 (1986), S. 129–134.
- FLITNER, A.: Friedenserziehung im Streit der Meinungen. In: Zeitschrift für Pädagogik 32 (1986), S. 763–777.
- FUCHS, W.: Jugendliche Statuspassage oder individualisierte Jugendbiographien. In: Soziale Welt 34 (1983), S. 341–371.
- GIESECKE, H.: Das Ende der Erziehung. Neue Chancen für Familie und Schule. Stuttgart 1985.
- HABERMAS, J.: Der philosophische Diskurs der Moderne. Frankfurt 1985. (a)
- HABERMAS, J.: Die neue Unübersichtlichkeit. Frankfurt 1985. (b)
- HEYDORN, H.: Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft. Bildungstheoretische Schriften. Bd. 2. Frankfurt/M. 1970.
- HONDRICH, K. O.: Ein unsichtbarer Geist sitzt mit am Tisch. In: DER SPIEGEL 41 (1987) Nr. 21, S. 237–242.
- HONNETH, A.: Soziologie. Eine Kolumne. In: MERKUR, 42 (1988), S. 315–319.
- HORNSTEIN, W.: Die Erziehung und das Verhältnis der Generationen heute. In: 18. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik (1983), S. 59–79.
- HORNSTEIN, W.: Neue soziale Bewegungen und Pädagogik. Zur Ortsbestimmung der Erziehungs- und Bildungsproblematik in der Gegenwart. In: Zeitschrift für Pädagogik 30 (1984), S. 147–167.
- JOAS, H.: Das Risiko der Gegenwartsgesellschaft. Rezension des Buches von U. BECK: Risikogesellschaft. In: Soziologische Revue 11 (1988), S. 1–6.
- KERN, P./WITTIG, H.E.: Pädagogik im Atomzeitalter. Wege zu innovativem Lernen angesichts der Ökokrise, Freiburg/Br. 1982.
- KOSLOWSKI, P. u.a.: Moderne oder Postmoderne? Zur Signatur des gegenwärtigen Zeitalters. Weinheim 1986.
- LENZEN, D.: Mythos, Metapher und Simulation. Zu den Aussichten systematischer Pädagogik in der Postmoderne. In: Zeitschrift für Pädagogik 33 (1987), S. 41–60.
- LÜBBE, H.: Politischer Moralismus. Berlin 1987.
- LÜDERS, CHR.: Der „wissenschaftlich ausgebildete Praktiker“ in der Sozialpädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 33 (1987), S. 634–653.
- MACKENSEN, R.: Die Postmoderne als negative Utopie. Rezension des Buches von U. BECK: Risikogesellschaft. In: Soziologische Revue 11 (1988), S. 6–12.

- MOLLENHAUER, K.: Korrekturen am Bildungsbegriff? In: Zeitschrift für Pädagogik 33 (1987), S. 1–20.
- OELKERS, J.: Pädagogische Anmerkungen zu HABERMAS' Theorie kommunikativen Handelns. In: Zeitschrift für Pädagogik 29 (1983), S. 271–280.
- OELKERS, J.: Die Wiederkehr der Postmoderne. Pädagogische Reflexionen zum Fin de siècle. In: Zeitschrift für Pädagogik 33 (1987), S. 21–40.
- RIESMAN, D. u. a.: Die einsame Masse. Hamburg 1958. (The Lonely Crowd. 1953.)
- ROHRMOSER, G.: Zäsur. Wandel des Bewußtseins. Stuttgart 1980.
- ROTH, R.: Auf dem Weg in die Risikogesellschaft? In: Sozialwissenschaftliche Literaturrundschau 10 (1987), H. 15, S. 19–25.
- SCHMID, TH.: Die Chancen der Risikogesellschaft. In: Freibeuter. Vierteljahresschrift für Kultur und Politik 31 (1987), S. 149–154.
- SCHÖN, B. u. a.: Beiträge zum Thema „Allgemeinbildung aus weiblicher Sicht“. In: 21. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. (Beiträge zum 10. Kongreß der DGfE. Heidelberg 1986.) Weinheim/Basel 1987, S. 211–237.
- DER SPIEGEL: Reich der Schatten – Umweltängste verändern das Leben in den Industrieländern: mit seinen Thesen über die „Risikogesellschaft“ macht ein Bamberger Soziologe Furore. In: Der Spiegel 41 (1987), Nr. 21, S. 230–234.
- TENORTH, H.-E.: Dogmatik als Wissenschaft – Überlegungen zum Status und zur Funktionsweise pädagogischer Argumente. In: BAECKER, D. u. a. (Hrsg.): Theorie als Passion. Frankfurt/M. 1987, S. 692–719.
- WOLF, R.: Zur Antiquiertheit des Rechts in der Risikogesellschaft. In: Leviathan. Zeitschrift für Sozialwissenschaft 15 (1987), S. 357–391.

Abstract

Pedagogy and Sociological Diagnosis of Modern Society

The author proceeds from the assumption that in the reception by pedagogics of the sociological debate on modernization the main emphasis has been on the epistemological and theoretical aspects of that discussion. The question of the possible consequences of now predictable changes in social processes and structures and their impact on the living conditions of mankind, on the other hand, have hardly been dealt with. The author examines two publications on the diagnosis of modern society as to their implicit pedagogical consequences. He points out the „provocation“ inherent in such publications and explains how pedagogical reflection might benefit from such analyses and how these could be read as a challenge to discussion and research on the role of education and educational theory in the process of modernization.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Walter Hornstein, Pippinstr. 27, 8035 Gauting.